LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXX, z. 4 – 2021

DOI: 10.17951/lrp.2021.40.4.??-??

Marcin Muszyński
Uniwersytet Łódzki
ORCID – 0000-0001-7393-8866

Aleksandra Piotrowska

SAMOOCENA STANU WIEDZY O DYSLEKSJI I UMIEJĘTNOŚCI PRACY Z DZIEĆMI ZAGROŻONYMI RYZYKIEM DYSLEKSJI WŚRÓD NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Wprowadzenie: Samoocena odnosi się do opinii, poglądów, postaw, sądów, własnej wiedzy, możliwości, umiejętności, uzdolnień i osiągnięć posiadanych przez jednostkę. Jest jednym z czynników regulujących funkcjonowanie człowieka zarówno w obszarze życia osobistego, jak i zawodowego. Adekwatna samoocena sprzyja stawianiu realistycznych zadań i celów możliwych do osiągnięcia.
Cel badań: Głównym celem badań było poznanie samooceny na temat stanu wiedzy o dysleksji i umiejętności pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Próbę badawczą stanowiło 239 nauczycieli klas I–III pracujących w szkołach znajdujących się na terenie miasta Łodzi. W badaniu została wykorzystana losowa próba imienna.
Metoda badań: W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety oraz kwestionariuszem ankiety. W obliczeniach statystycznych wykorzystano testy: Kruskala-Wallisa, U Manna-Whitneya, współczynnik korelacji rho-Spearmana. Jako poziom istotności przyjęto $p \leq 0{,}01$; 0,05.
Wyniki: Wyniki badań wskazują na bardzo wysoką i wysoką samoocenę nauczycieli w zakresie wiedzy o dysleksji oraz umiejętności pracy z dzieckiem z dysleksją. Głównym źródłem pozyskiwania tej wiedzy i umiejętności jest edukacja pozaformalna i nieformalna. Cechy różnicujące samoocenę badanych na temat dysleksji to forma odbytej edukacji, liczba odbytych szkoleń oraz aktualna liczba uczniów w klasie z dysleksją.
Wnioski: Istnieje potrzeba wyeksponowania w programie akademickiego kształcenia nauczycieli treści związanych z przygotowaniem do pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji. Ważne jest też planowanie rozwoju zawodowego wszystkich nauczycieli, bez względu na

ich staż pracy, obejmującego dalszą edukację na temat dysleksji. Kształcenie takie powinno odbywać się cyklicznie. Ponadto istotne jest też zawiązanie w szkole zespołu wspierającego i doradczego, w którym nauczyciele mogliby praktykować zdobytą wiedzę i umiejętności.

Słowa kluczowe: dysleksja, samoocena, nauczyciele nauczania początkowego

WPROWADZENIE

W specjalistycznym piśmiennictwie można napotkać różne terminy, które pojawiają się przy okazji omawiania zjawiska dysleksji. Różnią się one stopniem ogólności, a także charakterystyką osób, do których się odnoszą. Pierwszy to „trudności w uczeniu się". Termin ten swoim zasięgiem znaczeniowym obejmuje dzieci, których problemy szkolne są warunkowane schorzeniami neurologicznymi, niepełnosprawnością intelektualną, wadami sensorycznymi, uszkodzeniem narządów ruchu (Bogdanowicz, 1997). Trudności te mogą dotyczyć większości szkolnych aktywności ucznia. Pojęcie to zostało przywołane dla odróżnienia terminu „specyficzne trudności w uczeniu się" używanego na określenie dzieci z normą intelektualną, które pomimo braku zaniedbania środowiskowego i pedagogicznego mają trudności w uczeniu się. W tym przypadku mówi się o nieharmonijnym rozwoju, który polega na parcjalnym lub fragmentarycznym opóźnieniu lub przyspieszeniu tempa wybranych zdolności przy jednoczesnym właściwym tempie rozwoju pozostałych zdolności. Opóźnienie o charakterze fragmentarycznym ma węższy zakres niż parcjalne. To pierwsze może dotyczyć obniżonej sprawności manualnej, podczas gdy to drugie jest związane z opóźnieniem rozwoju motoryki małej i dużej (Bogdanowicz, 2003). Do specyficznych trudności w uczeniu zalicza się dysleksję rozwojową, dysortografię, dysgrafię, dyskalkulię oraz specyficzne zaburzenia rozwoju językowego (Kowaluk-Romanek, 2019; Kowaluk-Romanek, Wawer, 2017; Sochacka, 2012). Ze względu na podjętą w artykule problematykę uwaga zostanie skoncentrowana na terminie „dysleksja rozwojowa".

Zjawisko dysleksji rozwojowej należy wiązać z zaburzeniami w nauce czytania i pisania, poprawnym i płynnym rozpoznawaniem wyrazów oraz ograniczeniem sprawności ortograficznej i niepowodzeniami w zakresie dekodowania pojedynczych słów (Bogdanowicz, 2009; Dąbrowska, 2001). Określenie dysleksji mianem rozwojowej oznacza, że jej symptomy, takie jak problemy ze zrozumieniem czytanego tekstu, zdolności rozpoznawania czytanych słów, trudności w analizie dźwiękowo-literowej, trudności w przetwarzaniu informacji słuchowych itp. (Dróżdż, Dróżdż, 2003), mają charakter wrodzony i występują na każdym etapie rozwoju dziecka. Mogą też objawiać się różnego rodzaju komplikacjami w dorosłości.

Symptomy dysleksji rozwojowej można dostrzec już u dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, choć wówczas są określane mianem „ryzyka dysleksji" (Kowaluk-Romanek, 2017). Ważnym wskaźnikiem tego ryzyka są m.in. wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, trudności w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej, wadliwa wymowa, modyfikowanie złożonych wyrazów, trudności z zapamiętywaniem alfabetu oraz tabliczki mnożenia, problemy w recytowaniu szeregów słownych, trudności z nazwaniem położenia przedmiotów względem siebie, problemy z odróżnieniem prawej i lewej strony, trudności z opanowaniem czytania, myleniem liter, popełnianiem wielu błędów w pisaniu ze słuchu, kłopoty z określeniem pór roku, miesiąca, dnia oraz czasu (Bogdanowicz, Adryjanek, 2005; Kaja, 2003; Selikowitz, 1999).

Dzieci ze zdiagnozowanymi symptomami ryzyka dysleksji rozwojowej to dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Potrzebują one w procesie uczenia się szczególnych warunków dopasowanych do ich indywidualnych możliwości oraz ograniczeń. W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 25 lipca 2019 roku został określony zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w klasach I–III szkoły podstawowej. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej obligatoryjnie powinni rozumieć zasady pracy z uczniem przejawiającym specyficzne trudności w uczeniu się, a także umieć je wykryć oraz zapobiegać. Innymi słowy, nauczyciele powinni znać uwarunkowania dysleksji rozwojowej, umieć stosować wybrane narzędzia do testów przesiewowych oceniających ryzyko dysleksji, a w przypadku jej wykrycia znać i stosować metody oraz techniki pracy z dzieckiem z ryzkiem dysleksji rozwojowej. Uzupełnieniem formalnego wykształcenia nauczyciela w omawianym zakresie stanowią różnego rodzaju szkolenia, warsztaty czy seminaria organizowane w ramach edukacji pozaformalnej. Wiedzę oraz umiejętności dotyczące zjawiska dysleksji można też nabywać w drodze samokształcenia. Te dwie ostatnie formy edukacji – pozaformalnej i nieformalnej – traktowane są jako dodatkowe źródło wiedzy.

Wysoki poziom wiedzy oraz umiejętności wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji wpisuje się w profesjonalny obszar działań pedagogicznych. Dlatego tak ważne są wszelkie doniesienia badawcze wskazujące na poziom ich przygotowania. Istnieje wiele naukowych opracowań dotyczących stanu wiedzy nauczycieli, pedagogów, logopedów, studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat specyficznych trudności w uczeniu się (Bogdanowicz, 2007; Domagała, Mirecka, Muzyka-Furtak, 2016; Kowaluk, 2003, 2012; Oszwa, Kasperek, 2017; Ożga, 2019; Pawluk-Skrzypek, Jurewicz, 2019; Tomaszewska, 2001). Wyniki tych badań wskazują, że stan wiedzy o dysleksji we wspomnianych grupach zawodowych na przestrzeni ostatnich kilku

dekad nieznacznie się powiększył. Największy jej zasób w połowie lat 90. mieli pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Znacznie mniejszą wiedzą legitymowali się wtedy nauczyciele szkół podstawowych. Replikacja tego badania po prawie 10 latach prowadzi do konkluzji o zwiększeniu się poziomu świadomości nauczycieli na temat dysleksji, choć ogólny jej stan w społeczeństwie polskim został oceniony jako dostateczny (Bogdanowicz, 2007). Inne badania, prowadzone na początku pierwszej dekady XXI wieku potwierdziły niedostateczną wiedzę na temat dysleksji wśród nauczycieli (Kowaluk, 2003; Tomaszewska, 2001). Korzystne zmiany w rozumieniu tego zjawiska u kadry nauczającej w szkołach pojawiły się z początkiem drugiej dekady tego wieku (Kowaluk, 2012).

W badaniach nad stanem wiedzy nauczycieli na temat dysleksji jest wykorzystywana zarówno technika ankietowania, jak i testowania. Pierwsza jest dedykowana sprawdzeniu wiedzy deklaratywnej, natomiast ta druga wiedzy rzeczywistej. Czasami narzędzie jest tak skonstruowane, że uzyskiwane są zarówno opinie, jak i wyniki testu. Raporty z tego typu badań raz wskazują na istotne różnice pomiędzy wiedzą deklarowaną na temat dysleksji (Bogdanowicz, 2007), a kiedy indziej tych różnic nie da się zauważyć (Oszwa, Kasperek, 2017). Sprawdzanie wiedzy deklaratywnej jest ściśle powiązane z samooceną. W przedłożonym artykule poznanie samooceny na temat stanu wiedzy oraz umiejętności o dysleksji rozwojowej wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej uczyniono głównym celem badań.

Samoocena odnosi się do opinii, poglądów, postaw, sądów, własnej wiedzy, możliwości, umiejętności, uzdolnień i osiągnięć posiadanych przez jednostkę (Kościelak, 1987). Jest jednym z czynników regulujących funkcjonowanie człowieka. Pomaga człowiekowi w dookreśleniu własnej istoty, a przez to wyodrębnieniu jej ze środowiska i percypowaniu siebie w unikalny sposób. W specjalistycznej literaturze wskazuje się na synonimiczność tego terminu z takimi pojęciami, jak poczucie własnej wartości, obraz siebie, samoakceptacja (Kulas, 1986), a także samowiedza, świadomość siebie czy system wiedzy o własnej osobie. Ta wielość terminów określających przekłada się na bogatą paletę różnych ujęć definicyjnych terminu „samoocena". Jedni wskazują, że samoocena jest niczym innym jak postawą wobec samego siebie (Wosińska, 2004). Inni natomiast twierdzą, że są to opinie i sądy na własny temat, które mogą dotyczyć zarówno aktualnych, jak i potencjalnych możliwości jednostki (Kulas, 1986; Niebrzydowski, 1974). Do czynników mających wpływ na samoocenę można m.in. zaliczyć oczekiwania jednostki wobec siebie, system własnej wartości, porównanie swoich osiągnięć z wyobrażonym przez siebie rezultatem, sukcesy oraz porażki, jakie człowiek odnosi, oraz opinie innych osób, jakie są wyrażane pod adresem jednostki (Gurycka, 1979; Niebrzydowski, 1976).

W zaprojektowanym badaniu samoocena oznacza uogólnioną postawę do własnej osoby, dotyczącą sądów i opinii na temat: a) posiadanej wiedzy dotyczącej uwarunko-

wań dysleksji; b) wiedzy i umiejętności posługiwania się testami przesiewowymi do oceny trudności czytania i pisania dzieci w wieku wczesnoszkolnym; oraz c) wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją. W związku z powyższym samoocena dotyczy dwóch komponentów – wiedzy oraz umiejętności. W pierwszym przypadku chodzi o specjalistyczną wiedzę teoretyczną na temat dysleksji stanowiącej bazę kompetencyjną nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Wiedza ta jest wyraźnie wyartykułowana i utrwalona w postaci ogólnodostępnych treści, publikacji naukowych, które są przedmiotem kształcenia nauczycieli, np. wiedza dotycząca osiowych objawów dysleksji lub teorii wyjaśniających przyczyny oraz mechanizmy jej działania. Drugi komponent odnosi się do samooceny umiejętności związanych z działaniem według określonych reguł wyznaczających optymalny porządek czynności, np. umiejętności prowadzenia indywidualnych i grupowych zajęć terapeutycznych, lub stwarzania sytuacji pozwalających dziecku z dysleksją rozwijać jego mocne strony. Oba komponenty są rozdzielne. Jeden dotyczy rzemiosła, czyli opanowania danej techniki/umiejętności, a drugi jest zakorzeniony w specjalistycznej wiedzy teoretycznej objaśniającej zasadność użytych technik. Innymi słowy, można mieć umiejętność działania w danym zakresie, ale niekoniecznie wiedzę uzasadniającą właściwość takiego postępowania.

Samoocena ma charakter stopniowalny i można ją wyrazić na różnych skalach: zawyżona – zaniżona, pozytywna – negatywna, stabilna – niestabilna, adekwatna – nieadekwatna, wysoka – niska (Niebrzydowski, 1976; Tyszkowa, 1972). Zarówno zawyżona, jak i zaniżona samoocena nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do wiedzy i umiejętności o dysleksji jest zjawiskiem niepożądanym. W pierwszym przypadku może być postrzegana jako inhibitor brania udziału w różnych kursach, seminariach i warsztatach dokształcających oraz doskonalących ich wiedzę z zakresu pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Może też być egzemplifikacją nieświadomej niekompetencji lub – co gorsza – formą maskowania własnej niekompetencji, a przez to może utrudniać proces prawidłowego wspierania uczniów. Zaniżona samoocena może przyczynić się do niewykorzystania drzemiącego w nauczycielu potencjału, który mógłby spożytkować na wypełnianie obowiązkowych zadań wynikających m.in. z Karty Nauczyciela i Prawa Oświatowego (np. wspierania każdego ucznia w jego rozwoju, dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego, doskonalenia się zawodowego, zgodnie z potrzebami szkoły itp.). Z punktu widzenia pomocy dzieciom z dysleksją ważne jest, aby nauczyciel posiadał adekwatną samoocenę swojej wiedzy i umiejętności, ponieważ tylko w ten sposób będzie umiał spojrzeć na proces wsparcia elastycznie i z dystansu, a przed uczniami, ich rodzicami, innymi nauczycielami oraz samym sobą postawi realistyczne zadania i cele możliwe do osiągnięcia.

CEL I PROBLEM BADAŃ

Głównym celem badań było poznanie samooceny na temat stanu wiedzy o dysleksji i umiejętności pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Dążono do uzyskania odpowiedzi na następujące główne problemy badawcze: jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oceniają poziom swojej wiedzy i umiejętności na temat dysleksji? oraz jakie czynniki różnicują samoocenę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie posiadanej wiedzy o dysleksji i zakresie umiejętności dotyczących pracy z dziećmi z dysleksją?

Uszczegółowieniem tego zagadnienia są następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieją różnice pomiędzy formą odbytej edukacji a samooceną nauczycieli dotyczącą wiedzy o dysleksji i umiejętnością pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji?
2. Czy istnieją istotne związki pomiędzy wiekiem nauczycieli a dokonywaną przez nich samooceną wiedzy na temat dysleksji i umiejętnością pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji?
3. Czy istnieją różnice pomiędzy stopniem awansu nauczycieli a samooceną wiedzy o dysleksji i umiejętnością pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji?
4. Czy istnieją różnice pomiędzy stażem pracy na stanowisku nauczyciela a samooceną wiedzy o dysleksji i umiejętnością pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji?
5. Czy istnieją różnice pomiędzy liczbą odbytych szkoleń przez nauczyciela na temat dysleksji a samooceną jego wiedzy o dysleksji i umiejętnością pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji?
6. Czy istnieją różnice pomiędzy aktualną liczbą uczniów w klasie, którzy wykazują specyficzne trudności w uczeniu się, a samooceną nauczycieli dotyczącą ich wiedzy o dysleksji i umiejętnością pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji?

Ze względu na to, że pytania mają charakter diagnostyczny, nie sformułowano hipotez roboczych.

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego oraz techniką ankiety. Do zebrania materiału empirycznego skonstruowano kwestionariusz ankiety. Został on podzielony na trzy części. Pierwsza składała się z dwóch pytań selekcjonujących. Chodziło o wykluczenie wszystkich tych osób, które w ostatnich 6 miesiącach brały udział w badaniach oraz dodatkowo pracują lub pracowały w jednostce naukowej, a także jako ankieter. W literaturze przedmiotu wskazuje się na kategorie osób,

które z pomocą pytań selekcjonujących (tzw. screener) należy wykluczyć z badania (Sztabiński i in., 2005). Są to m.in. osoby, których wykonywany zawód, stanowisko czy działalność koliduje z tematem badania. W tym przypadku są to osoby, które dodatkowo pracowały lub pracują w jednostce naukowej bądź były ankieterami. Celem było wykluczenie osób posiadających wiedzę ekspercką – z zakresu dysleksji oraz prowadzenia badań społecznych. Może to wpływać na sposób formułowania poglądów i opinii. Podobnie jest z osobami, które w ostatnim czasie uczestniczyły w innych badaniach. Druga część kwestionariusza zawierała 16 stwierdzeń dotyczących deklarowanej samooceny wiedzy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej o dysleksji i umiejętności pracy z dziećmi zagrożonych ryzykiem dysleksji pogrupowanych w trzech kategoriach – uwarunkowań dysleksji, testów przesiewowych do oceny trudności czytania i pisania dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz metod pracy z dziećmi z dysleksją (zmienne objaśniane). Stwierdzenia te były oceniane przez nauczycieli na 4-stopniowej skali. Skala ta nawiązuje do ocen otrzymywanych przez nauczycieli na studiach w ramach przygotowania do zawodu, gdzie brak wiedzy wiązał się z otrzymaniem oceny niedostatecznej (2), słaba wiedza to ocena dostateczna (3), dobra wiedza (4), a bardzo dobra wiedza to (5). Zgodność wewnętrzna (α-Cronbacha) wynosi α = 0,96. Trzecia część kwestionariusza umożliwiła zebranie danych o charakterze socjodemograficznym, takich jak wiek, forma odbytej edukacji, stopień awansu, staż pracy (zmienne objaśniające) oraz informacje o istniejących w szkole strukturalnych rozwiązaniach wspierających uczniów z dysleksją.

Próbę badawczą stanowili nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej pracujący w szkołach znajdujących się na terenie miasta Łodzi. W badaniu została wykorzystana losowa próba imienna. Zapewniono jednakowe szanse trafienia każdej losowanej jednostce z populacji generalnej do próby. W pierwszej kolejności określono liczbę osób wchodzących w skład populacji generalnej. Liczba wszystkich szkół podstawowych działających na terenie miasta Łodzi w 2021 roku wynosi 84. Z danych ze stron internetowych, a w przypadku ich braku, osobistego kontaktu telefonicznego z dyrekcją wybranych szkół ustalono, że w roku szkolnym 2020/2021 łączna liczba nauczycieli nauczania początkowego wynosiła 635. Liczebność próby została ustalona na poziomie ufności α = 0,95, wielkość frakcji wynosi 0,5, a błąd maksymalny ustalono na poziomie 0,05. Minimalna liczebność próby określona została na podstawie następującego wzoru:

$$Nmin = \frac{NP(\alpha^2 \cdot f(1-f))}{NP \cdot e^2 + \alpha^2 \cdot f(1-f)}$$

gdzie:

N min – oznacza minimalną liczebność próby;

NP – oznacza wielkość populacji, z której brana jest próba;

α – poziom ufności dla wyników, wartość wyniku w rozkładzie normalnym dla założonego poziomu istotności (w tym przypadku α =1,96);

f – oznacza wielkość frakcji;

e – oznacza założony błąd maksymalny, wyrażony w liczbie ułamkowej (Kot i in., 2007, s. 229–232).

$$Nmin = \frac{635(1{,}96^2 \cdot 0{,}5(1-0{,}5))}{635 \cdot 0{,}05^2 + 1{,}96^2 \cdot 0{,}5(1-0{,}5)} = \frac{635 \cdot 0{,}96041}{1{,}5875 + 0{,}96041} = \frac{609{,}86035}{2{,}54791} = 239{,}3$$

Na tej podstawie ustalono, że minimalna liczebność próby wynosi 239 osób. Przeprowadzenie badań na takie próbie pozwala odnieść wyniki na całą populację nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pracujących w szkołach podstawowych na terenie miasta Łodzi. W celu zmniejszenia błędu statystycznego wyników próba badawcza została poddana warstwowaniu. Innymi słowy, zabieg ten poprawia precyzję wyników badania. Polega on na podzieleniu badanych osób na zbiorowości zwane warstwami. Podział ten musi być rozłączny i wyczerpujący. Warstwy zdefiniowano przy użyciu podziału administracyjnego miasta Łodzi na pięć osiedli: Bałuty, Górna, Polesie, Śródmieście i Widzew. W tabeli 1 znajduje się łączna liczba szkół podstawowych oraz łączna liczba nauczycieli tam pracujących w wyróżnionych warstwach.

Tabela 1.

Łączna liczba szkół podstawowych w mieście Łodzi oraz łączna liczba nauczycieli edukacji początkowej tam pracujących

Osiedla w Łodzi	Łączna liczba szkół podstawowych	Łączna liczba nauczycieli edukacji początkowej
Bałuty	26	187
Górna	18	137
Polesie	14	132
Śródmieście	9	64
Widzew	14	115
Razem	81	635

Źródło: opracowanie własne.

Zastosowano proporcjonalną alokację próby pomiędzy warstwami, co prezentuje tabela 2.

Tabela 2.
Proporcjonalna alokacja próby pomiędzy warstwami

Osiedla w Łodzi	Łączna liczba nauczycieli edukacji początkowej	Procentowa łączna liczba nauczycieli edukacji początkowej	Minimalna liczebność próby badawczej	Liczba osób do wylosowania
Bałuty	187	29%	239	69
Górna	137	22%		53
Polesie	132	21%		50
Śródmieście	64	10%		24
Widzew	115	18%		43
Razem	635	100%		239

Źródło: opracowanie własne.

Liczbę osób do wylosowania w danej warstwie uzyskano poprzez obliczenie procentu z łącznej liczby nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w kolejnych warstwach z minimalnej liczebności próby badawczej. Z przygotowanego operatu – imiennej listy osób oraz wykorzystaniu tablicy liczb losowych wylosowano z każdej warstwy wymaganą liczbę osób. Badanie przeprowadzono na przełomie maja i czerwca 2021 roku.

PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Analiza obejmuje opracowanie materiału ilościowego, na którą składają się statystyki opisowe. Z uwagi na brak spełnionego założenia o normalności rozkładu zastosowano statystyki nieparametryczne. Poziom różnic został określony za pomocą testów Kruskala-Wallisa i U Manna-Whitneya (na poziomie: 0,05), a do ustalenia związków pomiędzy zmiennymi został użyty test rho-Spearmana (na poziomie: 0,01; 0,05). Analizy wykonano przy pomocy pakietu statystycznego PASW Statistics 18.

WYNIKI

W badaniu wzięło udział 239 nauczycieli nauczania początkowego pracujących w szkołach podstawowych na terenie miasta Łodzi w wieku od 25 lat do 62 lat (M = 36,01; SD = 8,51). Zostali oni przyporządkowani do następujących grup wiekowych: 20–29 lat (M = 27,22; SD = 1,41), co stanowi 21,3% badanych, 30–39 lat (M = 33,11; SD = 2,41) – to jest 49,4% badanej grupy, 40–49 lat (M = 43,41; SD = 2,46) – 19,2%, 50–59 lat (M = 53,81; SD = 2,78) – 8,8% i 60–62 lata (M = 61,33; SD = ,577) – najmniej liczna grupa badanych, bo zaledwie 1,3%.

Badani znajdowali się na różnym poziomie awansu zawodowego: 12,1% – nauczyciel stażysta, 15,9% – nauczyciel kontraktowy, 31% – nauczyciel mianowany, 41% – nauczyciel dyplomowany. W odniesieniu do pozyskiwania wiedzy oraz umiejętności na temat dysleksji 43,5% badanych wskazało, że głównym źródłem ich wiedzy na ten temat są różnego rodzaju aktywności edukacyjne, realizowane poza formalnym systemem kształcenia, takie jak warsztaty, kursy, seminaria pozauczelniane itp. (edukacja pozaformalna). Wśród nauczycieli 34,3% deklarowało, że wiedzę taką zdobywają samodzielnie poprzez czytanie artykułów, książek, przeglądania zasobów internetowych oraz rozmów z innymi nauczycielami (edukacja nieformalna), a tylko 22,2% stwierdziła, że głównym źródłem wiedzy dotyczącej zjawiska dysleksji są zajęcia odbyte w ramach toku studiów na wyższej uczelni.

Uzyskano też odpowiedzi na temat liczby odbytych szkoleń przez nauczycieli z zakresu dysleksji w ciągu ostatnich 5 lat: brak szkoleń – 5%, 1 szkolenie – 26,8%, powyżej 2 szkoleń – 68,2%. Wśród badanych znajduje się 28% nauczycieli nauczania początkowego, których staż pracy wynosi powyżej 15 lat, 23% do 15 lat, 28% do 10 lat i 20,9% do 5 lat.

W ramach przeprowadzonych badań chciano dowiedzieć się, czy w szkołach istnieją strukturalne rozwiązania wspierające nauczycieli w pracy z uczniami dysleksją. Dlatego też pojawiły się pytania o to, czy w szkole został powołany koordynator ds. profilaktyki dysleksji i pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z dysleksją (35,6% – tak, 62,3% – nie, 2,1% – nie wiem), czy istnieje gabinet terapii pedagogicznej (42,7% – tak, 56,5% – nie, 0,8% – nie wiem), oraz czy w bibliotece szkolnej znajdują się publikacje dotyczące problemu dysleksji (17,2% – tak, 34,3% – nie, 48,5% – nie wiem).

W tabeli 3 zostały zaprezentowane statystyki opisowe dla zmiennych: wiedza na temat uwarunkowań dysleksji, umiejętność posługiwania się testami przesiewowymi, wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją oraz wieku badanych nauczycieli. Rozkład wyników średnich wraz z odchyleniem standardowym wskazuje na małe zróżnicowanie uzyskanych deklaracji nauczycieli co do ich wiedzy o dysleksji i umiejętności pracy z dziećmi zagrożonymi

ryzykiem dysleksji. Natomiast uzyskano dodatnie wartości współczynników korelacji pomiędzy badanymi zmiennymi. Wyniki dowodzą silnych i bardzo silnych związków pomiędzy poszczególnymi kategoriami wiedzy nauczycieli na temat dysleksji i umiejętności pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji.

Tabela 3.
Statystyki opisowe i współczynniki korelacji między zmiennymi (n = 239)

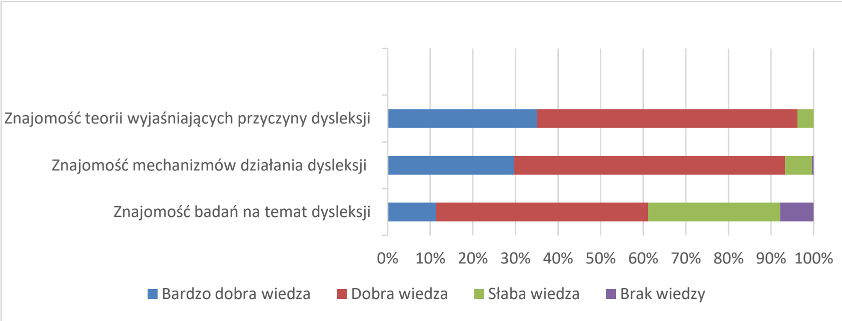
Stan wiedzy i umiejętności nauczycieli na temat dysleksji oraz wiek nauczycieli	*M*	*SD*	*Min*	*Max*	1	2	3
Wiedza na temat uwarunkowań dysleksji	9,18	1,63	5	12	–	–	–
Umiejętność posługiwania się testami przesiewowymi	15,76	2,67	7	20	,766**	–	–
Wiedza i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją	24,33	4,38	8	32	,680**	,843**	–
Wiek	36,01	8,51	25	62	–,127*	,024	–,006

Objaśnienie: *M* – średnia, *SD* – odchylenie standardowe, *Min* – minimum, *Max* – maksimum, * korelacja istotna na poziomie 0,05, ** korelacja istotna na poziomie 0,01

Źródło: badanie własne.

Poniżej na wykresach został zaprezentowany rozkład odpowiedzi dotyczący poziomu samooceny nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Pierwszy z wykresów odnosi się do wiedzy na temat uwarunkowań dysleksji. Nauczyciele bardzo wysoko ocenili się we wszystkich trzech zakresach: znajomości teorii wyjaśniających przyczyny dysleksji (w przeważającej części ocenili się dobrze lub bardzo dobrze 96,2%). Podobnie było z odpowiedzią na temat znajomości mechanizmów powstawania i działania dysleksji, gdzie 93,3% badanych zadeklarowało, że ma wiedzę na dobrym oraz bardzo dobrym poziomie. Jedynie w przypadku znajomości badań na temat dysleksji ocena była bardziej zróżnicowana (11,3% – bardzo dobra wiedza, 49,8% – dobra wiedza, 31,0% – słaba wiedza, 7,9% – brak wiedzy).

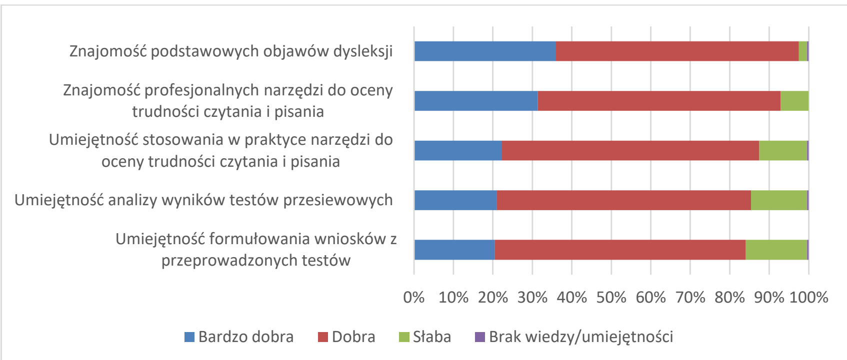
Wykres 1.
Poziom samooceny nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotyczący wiedzy na temat uwarunkowań dysleksji



Źródło: badanie własne.

Kolejna badana kategoria samooceny dotyczyła wiedzy o dysleksji i umiejętności pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi. W każdym badanym aspekcie przeważały oceny wysokie i bardzo wysokie (ponad 80%), co obrazuje wykres 2. Istnieje tylko niewielka liczba odpowiedzi, w których badani przyznają, że ich wiedza lub umiejętności są niewystarczające lub ich nie posiadają. Największe trudności sprawia nauczycielom umiejętność formułowania wniosków z przeprowadzonych testów przesiewowych (15,9% odpowiedzi), a najmniejszą znajomość podstawowych objawów dysleksji (2,5%).

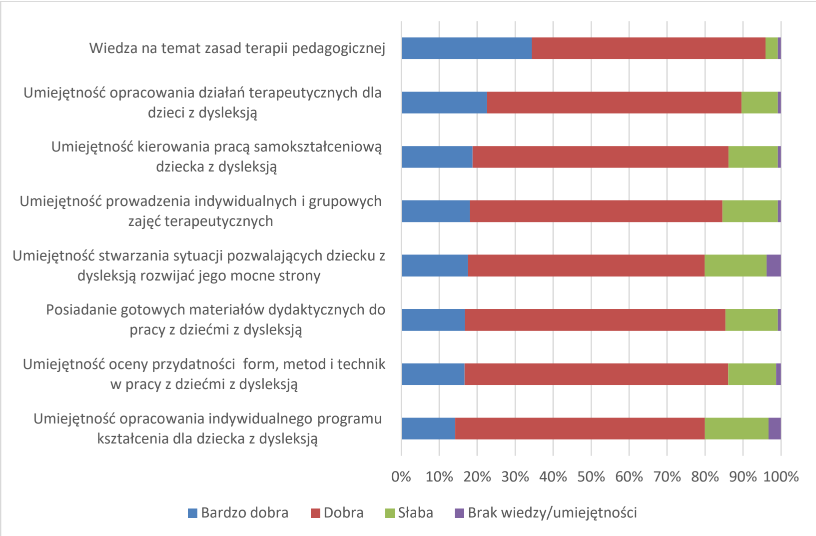
Wykres 2.
Samoocena nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotycząca wiedzy o dysleksji i umiejętności pracy z dziećmi zagrożonymi ryzkiem dysleksji z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi do oceny trudności czytania i pisania dzieci w wieku wczesnoszkolnym



Źródło: badanie własne.

Ostatnia badana kategoria odnosiła się do wiedzy o dysleksji oraz umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji, co zostało ukazane na wykresie 3.

Wykres 3.
Samoocena nauczycieli nauczania początkowego na temat wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją oraz dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji w wieku wczesnoszkolnym



Źródło: badanie własne.

Podobnie jak w pozostałych dwóch wcześniej omówionych przypadkach tak i tutaj nauczyciele ocenili się wysoko oraz bardzo wysoko. W omawianej kategorii oceny te wahały się między 95,8% a 79,9%. Problemy, które się pojawiają, dotyczą stwarzania sytuacji pozwalającej dziecku rozwinąć jego mocne strony. Tutaj 20,1% badanych przyznało, że nie ma na ten temat wiedzy lub ma, lecz dość ograniczoną. Niemal identycznie rozkładają się odpowiedzi dotyczące niewielkiej wiedzy lub jej braku w przypadku opracowania indywidualnego programu kształcenia dla dzieci z dysleksją (20%).

W celu określenia czynników różnicujących samoocenę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej dotyczącej ich wiedzy o dysleksji oraz umiejętności pracy z dzieckiem zagrożonym dysleksją przeprowadzono nieparametryczny test Kruskala-Wallisa. Pozwala on ustalić, czy samoocena nauczycieli różni się istotnie statystycznie pod względem wybranych cech. W przypadku gdy wartość *p* była większa niż ,05

nie było podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, która zakłada, że rangi się nie różnią. Wyniki przeprowadzonego testu wykazały, że nie istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy samooceną nauczycieli a wiekiem. Stopień awansu zawodowego oraz długość stażu pracy także nie różnicuje odpowiedzi badanych. Do cech różnicujących samoocenę badanych na temat dysleksji należy zaliczyć przede wszystkim formę odbytej przez nich edukacji, liczbę odbytych szkoleń na temat dysleksji, aktualną liczbę uczniów w klasie, którzy wykazują specyficzne trudności w uczeniu się (tab. 4). W tych przypadkach istotność asymptotyczna przyjęła wartość mniejszą niż ,05 co pozwoliło na odrzucenie hipotezy zerowej zakładającej równość rang.

Tabela 4.
Test Kruskala-Wallisa dla cech respondentów o poziomie istotności p < 0,05

Stan wiedzy i umiejętności nauczycieli na temat dysleksji	Forma odbytej edukacji	Liczba odbytych szkoleń	Liczba osób z dysleksją w klasie
Wiedza z zakresu uwarunkowań dysleksji	$\chi 2$ = 10,796 2 df, p = ,005	$\chi 2$ = 9,555 3 df, p = ,023	$\chi 2$ = 25,121 3 df, p = ,000
Wiedza o dysleksji oraz umiejętności z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi	$\chi 2$ = 14,979 2 df, p = ,001	$\chi 2$ = 26,443 3 df, p = ,000	$\chi 2$ = 32,125 3 df, p = ,000
Wiedza o dysleksji oraz umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z ryzykiem dysleksji	$\chi 2$ = 17,455 2 df, p = ,000	$\chi 2$ = 32,142 3 df, p = ,000	$\chi 2$ = 21,741 3 df, p = ,000

Źródło: badanie własne.

Wyniki testu okazały się istotne statystycznie, dlatego też został przeprowadzony dodatkowy test, aby wskazać wartość *p* z porównania parami (test U Manna-Whitneya). Ostateczne wyniki testu ukazały, że nauczyciele wskazujący edukację pozaformalną i nieformalną jako główne źródło swojej wiedzy na temat dysleksji wyżej oceniają swoją wiedzę i umiejętności we wszystkich trzech badanych zakresach niż nauczyciele, którzy jedynie polegają na informacjach przyswojonych w ramach odbytych przez siebie studiów (tab. 5).

Tabela 5.
Wyniki testu U Manna-Whitneya dla cech różnicujących poziom samooceny wśród nauczycieli (n = 239)

Stan wiedzy i umiejętności nauczycieli na temat dysleksji	*U**	*p**	*U**	*p**	*U**	*p**
	edukacja formalna		edukacja pozaformalna		edukacja nieformalna	
Wiedza z zakresu uwarunkowań dysleksji	4248,0	,964	1989,5	,004	1519,0	,002
Wiedza o dysleksji oraz umiejętności z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi	4229,0	,918	1879,0	,001	1441,5	,000
Wiedza o dysleksji oraz umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z ryzykiem dysleksji	3930,5	,340	1704,0	,000	1494,0	,001

Legenda: * statystyki testu U Manna-Whitneya;
** pola zaciemnione oznaczają istotne statystycznie różnice między badanymi zmiennymi
Źródło: badanie własne.

Kolejną determinantą różnicującą poziom samooceny badanych nauczycieli jest liczba odbytych przez nich szkoleń (tab. 6). Okazuje się, że osoby, które wielokrotnie uczestniczyły w kursach czy warsztatach poświęconych zagadnieniom dysleksji znacznie wyżej oceniają swoją wiedzę i umiejętności w tym zakresie.

Tabela 6.
Wyniki testu U Manna-Whitneya dla cech różnicujących poziom samooceny wśród nauczycieli (n = 239)

Stan wiedzy i umiejętności nauczycieli na temat dysleksji	*U**	*p**	*U**	*p**	*U**	*p**
	brak szkoleń		1 szkolenie		powyżej 2 szkoleń	
Wiedza z zakresu uwarunkowań dysleksji	352,00	,635	749,00	,166	4217,5	,021
Wiedza o dysleksji oraz umiejętności z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi	3,137	,077	263,50	,066	3918,0	,002
Wiedza o dysleksji oraz umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z ryzykiem dysleksji	266,00	,077	15,459	,000	3922,5	,002

Legenda: * statystyki testu U Manna-Whitneya;
** pola zaciemnione oznaczają istotne statystycznie różnice między badanymi zmiennymi
Źródło: badanie własne.

Ostatnim czynnikiem różnicującym poziom samooceny respondentów jest obecność uczniów z dysleksją w klasie, w której badani obecnie uczą (tab. 7). We wszystkich trzech badanych zakresach swoją wiedzę i umiejętności istotnie wyżej ocenili ci nauczyciele, którzy mają w swojej klasie uczniów z dysleksją.

Tabela 7.
Wyniki testu U Manna-Whitneya dla cech różnicujących poziom samooceny wśród nauczycieli (n = 239)

Stan wiedzy i umiejętności nauczycieli na temat dysleksji	Średnia ranga	Suma rang	Średnia ranga	Suma rang	*U*	*Z*	*p*
	brak uczniów z dysleksją w klasie		obecność uczniów z dysleksją w klasie				
Wiedza z zakresu uwarunkowań dysleksji	96,1	10188,0	139,0	18492,0	4517,0	–4,897	,000
Wiedza o dysleksji oraz umiejętności z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi	94,3	10003,0	140,4	18677,0	4332,0	–5,464	,000
Wiedza o dysleksji oraz umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z ryzykiem dysleksji	98,0	10396,5	137,4	18283,5	4725,5	–4,571	,000

Legenda: * statystyki testu U Manna-Whitneya.
Źródło: badanie własne.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Głównym celem prezentowanego badania była samoocena nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat stanu ich wiedzy o dysleksji i umiejętności pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji. Należy podkreślić, że nie badano rzeczywistej wiedzy nauczycieli, a jedynie ich wiedzę deklarowaną, która odnosi się do komponentu poznawczego, czyli potencjalnej wiedzy czy umiejętności wyrażanych w formie zapewnień, w tym przypadku ustosunkowania się badanych do twierdzeń na 4-stopniowej skali. W odniesieniu do wszystkich badanych trzech zmiennych – uwarunkowań dysleksji, testów przesiewowych do oceny trudności czytania i pisania dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz metod pracy z dziećmi z dysleksją – wyniki badań wskazują na bardzo wysoką i wysoką samoocenę nauczycieli na temat badanego zjawiska. W tym kontekście należy zastanowić się, czy samoocena ta nie jest zawyżona, innymi słowy, czy jest adekwatna? Jest to istotne pytanie, ponieważ to rzeczywista wiedza decyduje o powziętych przez jednostkę

decyzjach i konkretnych działaniach. Mając na uwadze powyższe, interesujące są te doniesienia badawcze, w których znajdują się wyniki na temat różnic w zakresie wiedzy deklarowanej a rzeczywistej badanych nauczycieli. Istotne mogą okazać się także badania ukazujące wyniki testów wiedzy o dysleksji. W tym zakresie doniesienia badawcze są niejednoznaczne (Bogdanowicz, 2007; Domagała i in., 2016; Oszwa, Kasperek, 2017; Ożga, 2019). W niektórych przypadkach wiedza deklarowana nauczycieli na temat dysleksji pokrywa się z ich wiedzą rzeczywistą. Tak jest m.in. w przypadku rozpoznawania symptomów opisywanego zaburzenia, dostosowania wymagań do indywidualnych potrzeb dzieci z ryzykiem dysleksji, prowadzenia testów przesiewowych czy różnych obowiązków spoczywających na nauczycielu powstałych w wyniku diagnozy dysleksji u ucznia. Największe rozbieżności pojawiają się w rozumieniu uwarunkowań dysleksji, co może być spowodowane znajomością różnych i czasami wykluczających się teorii wyjaśniających to zjawisko. Rozbieżności pojawiają się także w znajomości i w stosowaniu metod pracy z dzieckiem z dysleksją, a także powielaniu stereotypów pomimo deklarowanej wiedzy na temat dysleksji. Można przyjąć tezę, że w przytaczanych badaniach nauczyciele nie prezentowali ani nadmiernego optymizmu do własnych możliwości i wiedzy, ani też nadmiernego pesymizmu. Oceny ich były raczej wyważone.

Co zatem z badaniami, w których wyniki odnoszą się jedynie do wiedzy deklarowanej? W odniesieniu do wcześniejszych ustaleń wydają się one także cenne poznawczo. Co więcej, okazuje się, że pozytywny obraz siebie wyrażający się w wysokiej samoocenie jest ważnym regulatorem działania nauczyciela i może przyczynić się do pokonywania przez niego trudnych sytuacji, z jakimi niewątpliwie spotka się przy wspieraniu uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, a także sprzyja rozwinięciu odporności psychicznej na trudne wyzwania edukacyjne i wychowawcze (por. Tyszkowa, 1972). Niebezpieczeństwo tkwi w sytuacji, kiedy samoocena jest rzeczywiście zawyżona i mocno odbiega od stanu faktycznego. Przyczyną może być nieświadomość własnej niewiedzy, chęć jej maskowania lub potrzeba dobrego zaprezentowania się w badaniu.

Poszukując uwarunkowań różnic samooceny na temat wiedzy o dysleksji wśród nauczycieli, uwaga została skoncentrowana na różnych czynnikach. Wyniki przeprowadzonego testu wykazały, że takie zmienne, jak wiek, stopień awansu zawodowego oraz długość stażu pracy nie różnicują odpowiedzi badanych. W przypadku wieku w badaniu wzięły udział osoby w przedziale 25–62 lata. Dla najstarszych osób z badanej próby okres przygotowania do zawodu nauczyciela oraz wejście na rynek pracy przypada na okres sprzed transformacji ustrojowej. Ówczesny system kształcenia nauczycieli nie był tak jednolity, jak jest to obecnie. Część z nich kończyła Licea Pedagogiczne (1957–1963), inni Studia Nauczycielskie

(1963–1969), jeszcze inni Wyższe Szkoły Nauczycielskie (1969–1973), a pozostali kończyli studia magisterskie dla nauczycieli (1974–1977). Czas względnej stabilizacji jest datowany na pojawienie się w 1977 roku Wyższych Szkół Pedagogicznych (Filas, 1993). Jest to jednocześnie moment rozpoczęcia kształcenia zawodowego przez najstarszych przedstawicieli badanych nauczycieli. Kolejne transformacje następują w latach 80. i 90. ubiegłego stulecia. Studium Wychowania Przedszkolnego oraz Studium Nauczania Początkowego przekształciło się w Studium Nauczycielskie, a od 1990 roku pojawiają się Kolegia Nauczycielskie. W ostatnich dekadach nauczyciele są przygotowywani do pełnienia swojej funkcji w ramach jednolitych studiów magisterskich. Na te zmiany nakładają się także przemiany związane z sytuacją szkolną uczniów oraz modyfikacje regulacji z zakresu prawa oświatowego. Zmieniał się też klimat wokół osób z niepełnosprawnościami, a także jednostek z różnymi zaburzeniami. Osoby wcześniej wykluczone starano się na nowo włączyć w szeroki nurt edukacji (Firkowska-Mankiewicz, 2001). Jak się okazało, ta różnorodność i ciągłe przekształcenia instytucji kształcących nauczycieli oraz zmiany, które odczuwały kolejne pokolenia badanych, nie różnicowały poziomu ich samooceny na temat dysleksji.

Kolejny czynnik, który nie warunkował samooceny badanych, to stopień ich awansu zawodowego. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wyniki badań, w których opisywany awans traktowany jako zmienna niezależna nie różnicował pozostałych zmiennych. Tak było m.in. w przypadku radzenia sobie z problemami wychowawczymi (Wiłkomirska, 2005), a także poziomem inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych nauczycieli (Kwiatkowski, 2018). Jedną z eksplanacji może być fakt, że stopnie awansu zawodowego nauczycieli w Polsce nie są powiązane naukowo z dobrze opracowanymi i zweryfikowanymi koncepcjami rozwoju zawodowego nauczycieli, (np. koncepcja Frances E. Fuller, Donalda E. Supera, Ralpha Fesslera i Michaela Hubermana) (Wiłkomirska, 2011). Okazuje się, że główną motywacją pięcia się po szczeblach awansu zawodowego są lepsze zarobki (ponad 70%). Tylko 20% pragnie pogłębić swoją wiedzę. Reszta badanych robi to, by zaspokoić własne ambicje (Kazimierowicz, 2008). Co więcej, procedury awansu zawodowego, jak wskazują badania, mogą przyczynić się do konfliktów pomiędzy nauczycielami a potrzebami szkoły (Michalak, 2007).

Wydawałoby się, że wieloletnia praca w szkole może sprzyjać wyższej samoocenie i przyczynić się wytworzenia osobistego pozytywnego obrazu nauczyciela profesjonalisty. Jak wykazały przeprowadzone badania, długość stażu pracy nauczycieli nie różnicuje ich samooceny. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że nauczycielstwo należy do zawodów szczególnie narażonych na zjawisko wypalenia zawodowego (Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011; Pyżalski, 2010). W badaniach pojawiają się doniesienia, że spadek zadowolenia z życia wśród nauczycieli jest

proporcjonalny do liczby przepracowanych lat. Najbardziej zadowoleni z życia są nauczyciele będący na początku swojej kariery zawodowej, a najmniej ci, którzy pracują w tym zawodzie od 6 do 20 lat (Lisowska, 2017).

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły, że do cech różnicującymi samoocenę badanych na temat dysleksji należy zaliczyć przede wszystkim formę odbytej przez nich edukacji, liczbę odbytych szkoleń na temat dysleksji oraz aktualną liczbę uczniów w klasie, którzy wykazują specyficzne trudności w uczeniu się. Wydaje się, że te trzy czynniki można ze sobą połączyć. Za spoiwo może posłużyć termin „przydatność zawodowa", który jest używany na gruncie pedagogiki pracy. Jest określane jako relacja przygotowania do pracy w stosunku do wymagań stanowiska pracy (Nowacki, 2004) lub jako „przygotowanie zawodowe oceniane w świetle wykonywanych zadań na stanowisku pracy" (Korabiowska-Nowacka, 1974, s. 54). Okazuje się, że ze względu na zmiany cywilizacyjne oraz szybkie tempo rozwoju powodujące głębokie przeobrażenia w wielu obszarach ludzkiej aktywności, w tym i edukacyjnej, przydatność zawodowa nie może i nie jest już nabywana jedynie w strumieniu edukacji formalnej. Jak się okazuje, programy kształcenia realizowane w ramach studiów magisterskich przygotowanych na podstawie ministerialnych standardów kształcenia nie wystarczają za główne źródło wiedzy na temat dysleksji. Nauczyciel chcący rozwijać swoją wiedzę, umiejętności, talenty i predyspozycje musi swoją przydatność zawodową potraktować jako indywidualny proces tworzenia siebie także poza kontekstem formalnym. Służą do tego kursy, warsztaty czy szkolenia, które są realizowane w ramach edukacji pozaformalnej. Nie bez znaczenia dla samooceny nauczycieli jest w tym kontekście wielokrotne pojawianie się strumienia edukacji pozaformalnej. Jednorazowe lub przypadkowe odbycie kursu niczego jeszcze nie zmienia. Podobnie jest z edukacją nieformalną, gdzie jednostka w systematyczny sposób, w różnych środowiskach poprzez samokształcenie nabywa ważne dla niego kompetencje. Elementem dopełniającym przydatność zawodową jest praktykowanie nabytych umiejętności, ich doskonalenie w toku pracy zawodowej w środowisku wspólnoty praktyków. Tak jest w przypadku badanych nauczycieli, których wyższa samoocena jest związana z możliwością wykazania się swoją sprawczością, bowiem aktualnie pracują z uczniami przejawiającymi specyficzne trudności w uczeniu się.

WNIOSKI

Jednym z ważniejszych wniosków płynących z przeprowadzonych badań jest ten wskazujący na dużą potrzebę przebudowy lub wyeksponowania w programie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej treści związanych z przygo-

towaniem do pracy z dziećmi zagrożonymi ryzkiem dysleksji. Wyniki badań wskazują, że zarówno wiedza teoretyczna, jak i wiedza proceduralna dotycząca dysleksji w niewielkim stopniu jest nabywana w ramach kształcenia uniwersyteckiego, czyli edukacji formalnej (22,2% wskazań). Prawie 80% badanych wskazało, że głównym źródłem ich wiedzy i umiejętności są różnego rodzaju aktywności edukacyjne, realizowane poza formalnym systemem kształcenia, jak warsztaty, kursy, seminaria pozauczelniane itp. (edukacja pozaformalna) oraz samodzielnie czytanie artykułów, książek, przeglądanie zasobów internetowych oraz rozmowy z innymi nauczycielami (edukacja nieformalna). Okazuje się, że indywidualne dokształcanie się w strumieniu edukacji pozaformalnej i nieformalnej istotnie różnicuje poziom samooceny badanych. Oceniają się oni znacznie wyżej od tych, którzy polegają jedynie na wiedzy zdobytej podczas studiów.

Kolejnym ważnym wnioskiem dla praktyki zawodowej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest takie planowanie rozwoju, które będzie obejmować uzupełnienie oraz doskonalenie wiedzy i umiejętności z zakresu dysleksji niezbędnych do prawidłowego wykonywania zadań na stanowisku pracy. Kształcenie takie nie może być przypadkowe. Musi to być proces ciągły obejmujący zarówno nowych, jak i starszych stażem nauczycieli, który odbywać się powinien przy wsparciu i pomocy dyrekcji szkoły. Szkolenia, warsztaty, spotkania z innymi nauczycielami powinny odbywać się cyklicznie. W ten sposób następuje znaczące poszerzenie kompetencji nauczycieli. Jednorazowe szkolenia niewiele zmieniają. Edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna powinna odgrywać wobec siebie komplementarną rolę. Nie może być tak, że jedna z nich stanowi dominantę.

Wyniki przeprowadzonego badania wskazują, że praktykowanie nabytych umiejętności wspierania uczniów przejawiających specyficzne trudności w uczeniu się w toku pracy zawodowej wpływa na wyższą samoocenę w zakresie wiedzy teoretycznej i proceduralnej o dysleksji badanych nauczycieli. Stąd wynika postulat nawiązania systematycznej współpracy pomiędzy nauczycielami, np. postaci zespołu wspierającego, doradzającego, tak aby nawet w sytuacji, kiedy w danej klasie nauczyciel nie ma dziecka z dysleksją mógł uczestniczyć w pracach zespołu. Celem takiego działania jest nie tylko profesjonalne przygotowanie go do pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ale także odciążenie innych nauczycieli, którzy w pojedynkę mogliby sobie nie poradzić z nałożonymi na nich obowiązkami ze względu m.in. na przeładowanie materiału nauczania, zbyt liczne klasy, brak specjalistycznego przygotowania lub niedostatecznej ilości czasu.

OGRANICZENIA BADAŃ

Jednym z ograniczeń przeprowadzonego badania jest to, że w badaniach ankietowych uczestnicy wypełnili przedłożony im kwestionariusz, w którym sami siebie ocenili. Stąd nie wszystkie odpowiedzi muszą być wiarygodne, gdyż nauczyciele mogą mieć tendencję do przeceniania lub niedoszacowania własnej wiedzy czy umiejętności. Innym ograniczeniem jest to, że jednym źródłem pozyskanych danych są te pochodzące z kwestionariusza ankiety. Większą rzetelność oraz trafność z wnioskowania zapewniającą wiarygodność wyników badania można byłoby uzyskać poprzez triangulację technik badawczych (np. strukturyzowanego, częściowo strukturyzowanego wywiadu lub testu diagnozującego wiedzę proceduralną związaną z umiejętnościami stosowania w praktyce narzędzi do oceny trudności czytania i pisania) czy typów danych (przegląd dokumentacji działań wspierających ucznia z ryzykiem dysleksji prowadzony przez placówkę edukacyjną). Pozwoliłoby to na minimalizację ograniczeń, jakie niesie za sobą wykorzystanie w badaniu tylko jednej metody, jednej techniki i jednego narzędzia badawczego.

BIBLIOGRAFIA

Bogdanowicz, M. (2003). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. W: T. Gałkowski. G. Jastrzębowska (red.). *Logopedia. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych* (s. 491–611). Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.

Bogdanowicz, M. (2007). Świadomość dysleksji w Polsce – badania porównawcze. W: M. Kostka-Szymańska. G. Krasowicz-Kupis (red.). *Dysleksja. Problem znany czy nieznany?* (s. 13–35). Lublin: Wyd. UMCS.

Bogdanowicz, M. (2009). Fakty, mity i kontrowersje wobec diagnozy. W: G. Krasowicz--Kupis (red.). *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy* (s. 16–25). Gdańsk: Harmonia.

Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2005). *Uczeń z dysleksją w szkole: poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Operon.

Bogdanowicz, M. (1997). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych. *Audiofonologia*, 10, 145–157.

Dąbrowska, M. (2001). O dysleksji. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 17, 340–344.

Domagała, A., Mirecka, U., Muzyka-Furtak, E. (2016). Dysleksja rozwojowa – wiedza i doświadczenie własne przyszłych logopedów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 1, 182–192.

Dróżdż, W., Dróżdż, B. (2003). Rozpoznawanie specyficznych trudności w uczeniu. *Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej*, 3(4), 165–168.

Filas, R. (1993). Droga do zawodu a skutki selekcji. O problemie selekcji negatywnej do zawodu nauczyciela raz jeszcze. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Socjologiczne*, 1, 71–86.

Firkowska-Mankiewicz, A. (2001). *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły* (Edukacja N). Warszawa: Forum Inicjatyw Oświatowych.

Gurycka, A. (1979). Poczucie bezpieczeństwa jako podstawowa determinanta aktywności społecznej uczniów. W: I. Obuchowska. O. Owczynnikowa. J. Reykowski (red.). *Badania nad osobowością dzieci i młodzieży* (s. 197–226). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kaja, B. (red.). (2003). *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Kazimierowicz, M. (2008). Czy awans oznacza zmianę? *Nowa Szkoła*, 9, 34–38.

Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wyd. UMCS.

Korabiowska-Nowacka, K. (1974). *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych*. Warszawa: Ossolineum.

Kościelak, R. (1987). *Poczucie umiejscowienia kontroli i samoocena młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. Uniwersytet Gdański.

Kot, S.M., Jakubowski, J., Sokołowski, A. (2007). *Statystyka. Podręcznik dla studiów ekonomicznych*. Warszawa: Difin.

Kowaluk-Romanek, M. (2017). Dysleksja. Czy taki diabeł straszny, jak go malują? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 308–313. https://doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.305

Kowaluk-Romanek, M. (2019). Ryzyko dysleksji a strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38(3), 271–283. https://doi.org/10.17951/lrp.2019.38.3.271-283

Kowaluk-Romanek, M., Wawer, R. (2017). Procesy wzrokowe u osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(22), 176–183. https://doi.org/10.15584/eti.2017.4.23

Kowaluk, M. (2003). Stan wiedzy nauczycieli na temat osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: Z. Kazanowski. D. Osik-Chudowolska (red.). *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (s. 379–387). Lublin: Wyd. UMCS.

Kowaluk, M. (2012). O krok od bezradności, czyli nauczyciel wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: J. Kirenko. T. Zubrzycka-Maciąg. D. Wosik-Kawala (red.). *Wychowawcza rola szkoły* (s. 249–269). Lublin: Wyd. UMCS.

Kulas, H. (1986). *Samoocena młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kwiatkowski, S.T. (2018). Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. *Studia z Teorii Wychowania*, 9(3(24)), 105–154.

Lisowska, E. (2017). Zawodowe uwarunkowania zadowolenia z pracy wśród nauczycieli. *Forum Pedagogiczne*, 7(1), 227–244. https://doi.org/10.21697/fp.2017.1.16

Michalak, J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Niebrzydowski, L. (1974). Zależność planów i dążeń życiowych uczniów klas V–VIII od posiadanej samooceny. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 359–366.

Niebrzydowski, L. (1976). *O poznaniu i ocenie samego siebie na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Nowacki, T. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.

Oszwa, U., Kasperek, K. (2017). Wiedza nauczycieli przedszkoli na temat zaburzeń rozwojowych w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 12(1(43)), 79–98. https://doi.org/10.14632/eetp.2017.12.43.79

Ożga, B. (2019). Stan wiedzy nauczycieli polonistów na temat problemów językowych związanych z dysleksją u uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej. *Głos – Język – Komunikacja*, 6, 225–244. https://doi.org/10.15584/978-83-7996-731-5_15

Pawluk-Skrzypek, A. Jurewicz, M. (2019). Przygotowanie nauczycieli wczesnej edukacji do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej – uczelniana fikcja czy realne możliwości? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 59–69. https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.1611

Pyżalski, J. (2010). Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli. W: J. Pyżalski. D. Merecz (red.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 31–46). Kraków: Impuls.

Selikowitz, M. (1999). *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

Sochacka, K. (2012). Specjalne potrzeby i specyficzne trudności. W: E. Awramiuk (red.). *Z problematyki kształcenia językowego w szkole* (s. 179–194). Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.

Sztabiński, P., Sawiński, Z., Sztabiński, F. (2005). *Fieldwork jest sztuką. Jak dobrać respondenta, skłonić do udziału w wywiadzie, rzetelnie i sprawnie zrealizować badanie*. Warszawa: Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

Tomaszewska, A. (2001). *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*. Kraków: Impuls.

Tyszkowa, M. (1972). *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Wiłkomirska, A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Wiłkomirska, A. (2011). Awans zawodowy nauczycieli – „brzydkie kaczątko" reformy edukacji. *Studia Pedagogiczne*, LXIV, 159–171.

Wosińska, W. (2004). *Psychologia życia społecznego*. Gdańsk: GWP.

THE SELF-ASSESSMENT OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF DYSLEXIA AND ABILITY TO WORK WITH CHILDREN AT RISK OF DYSLEXIA AMONG ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Introduction: Self-assessment refers to the opinions, views, attitudes, judgments, own knowledge, abilities, skills, talents, and achievements an individual holds. It is one of the factors regulating human functioning both in the area of personal and professional life. Adequate self-assessment is fostering to setting realistic tasks and achievable goals.
Research Aim: This study analyzes professional knowledge and skills self-assessment concerning dyslexia among elementary school teachers. The research sample was composed of 239 teachers who work in Lodz, Poland.
Method: A simple random sampling method and questionnaire survey were used in this study. The calculation of statistical tests was used: Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U, Spearman rank correlation coefficient (rs). As the level of significance, there was $p \leq 0{,}01; 0{,}05$.
Results: The research results show a very high and high self-assessment of teachers in terms of knowledge about dyslexia and the ability to work with a dyslexic child. The primary source of acquiring knowledge and skills is non-formal and informal education. The factors differentiating the respondents' self-assessment of dyslexia are the form of education, the number of training, and the current number of students with dyslexia.
Conclusions: There is a need to emphasize the content related to the preparation for work with children at risk of dyslexia in the program of academic teacher education. It is also essential to plan the professional development of all teachers, regardless of their length of service, including further education on dyslexia. Such education should take place systematically. It is also essential to set up a support and advisory team where teachers can practice the acquired knowledge and skills.

Keywords: dyslexia, self-assessment, elementary school teacher